

早稲田大学大学院日本語教育研究科

## 修士論文概要書

### 論文題目

「ことば」の生成が意味するもの  
—日本語教育支援における「自己」をめぐるやりとりから—

當銘 美菜

2012年 3月

## 第1章 序論

本研究は、日本語教育支援における学習者と教師の「自己」をめぐるやりとりから、「ことばの生成が意味するものとは何か」という問いを追究したものである。

第1章では、本研究の問題意識が生成された背景を述べた。教師の「学習者」と、学習者の「教師」というそれまで互いに抱いていた互いへの認識が、取り出し支援における「やりとり」を通じて、徐々に変化していったことへの気づきから、教師と学習者の認識の変化が起こったのは、「ことば」を媒介に、互いに互いを捉え直し、「他者」生成にかかわることで、ことばが生成され、新たな関係性の構築につながったからではないか、と考えるようになった。そして、「学習者」や「教師」、「教える内容」として捉えられている「ことば」は、自明の如くどこかに存在するものではなく、やりとりの中で生まれるのではないかという問題意識と、われわれのやりとりを紡ぐ「ことばの生成が意味するものとは何か」という問いが生成された。

「ことば」を、やりとりを通じて生まれるものだという認識に立ち、学習者の書いた日記を読むと、ことばの生成にかかわる「やりとり」とは何かという問いを再考する必要性に迫られた。日記は、どのような過程を経て、「書かれたもの」として、教師に発信されたのか。ことばが生成されるやりとりにおいては、対面する相手とのやりとりだけではなく、精神内におけるやりとりやことばの立ち現れかたをも含めた議論をすることで、「ことばの生成が意味するものとは何か」を明らかにすることができるのではないかと考えた。

以上を踏まえ、本研究では、日本語を学ぶあるひとりの高校留学生（以下、ナオ）に着目した。しかし、特定の個人の特性を明らかにすることを目指すのではなく、「ことばの生成が意味するものとは何か」という問いへの普遍的態度を追究することを目的とし、ことばの学習や教育にかかわる全ての文脈と結びつくことを目指した。高校留学生という文脈で「ことばの生成が意味するものとは何か」という問いが生成された背景には、筆者とナオがこれまでどのように生きてきたのかという個人の歴史と、高校留学生を取り巻く社会の歴史との交流があり、個人の歴史の中で、少しずつ更新されていった思考の種が、高校留学生という土壌で新たな芽を出したと捉える。

## 第2章 先行研究

第2章では、本研究の重要概念である「ことば」、「自己」、「他者」の定義を行い、加えて、「発達」をどう捉えるかという筆者の「発達観」を述べることで、筆者が拠って立つ認識論を示し、本研究の目的とリサーチクエスチョンを挙げた。

メルロ＝ポンティ（1969）、ヴィゴツキー（2001）、佐藤（1999）、バフチン（1988）を概観した結果から、「ことば」を、われわれの思考や認識活動と相互に不可分の関係にあり、われわれの認識の枠組みを更新していくための媒介であると同時に、社会的相互作用の所産であり、本質的に社会的なものだと定義づけた。

次に、小林（1994）、バフチン（1999）を概観した結果から、「自己」と「他者」を、「実在する物的身体から構成」されるものではなく、あくまで、関係性の中から立ち上がると捉え、「視覚の剰余」による差異が生まれることで、「ことば」において出会い、そこにおけるやりとりを通じて、浮き上がる動的な概念だと定義づけた。

高校留学生に対する日本語教育に注目した研究については、塩沢（1991）を始めとして、村野（1994；1995a；1995b；2001）、岡部（2002）、鳩（2004）、稲葉（2004；2005）、山根（2006）、後藤・森本（2008）、和田（2010）等があるが、量、質共に十分だとはいえない。共通する特徴としては、高校留学生は「いる」のであり、「なる」のではないということ、「上空飛行するまなざし」（浜田 2006）で発達を捉えているという点が挙げられる。

本研究では、「高校留学生」を、どこかに「いる」存在ではなく、歴史や社会の中で生成される概念だと捉え、年齢などにより段階を設けたりせず、社会的環境の中で生成される「渦中のまなざし」と「上空飛行するまなざし」を往還する中で変化する動的な概念だと定義づけた。

以上を踏まえ、本研究の目的とリサーチクエスチョンを以下に示す。

目的：日本語教育支援における「自己」をめぐるやりとりとは何か。

RQ.1 やりとりを通じて、「ことば」はどのように生成されたか。

RQ.2 ことばの生成過程において、「他者」はどのようにかかわっていたか。

### 第3章 研究方法

第3章では、第2章で述べた目的とリサーチクエスチョンを明らかにするための調査概要を述べた。

本研究の問いは、ナオと教師である筆者のやりとりの中から生まれたものである。問いは、ナオとのやりとりを重ねることで更新され、鍛えられていった。ナオは、本研究の問いの芽が出るその瞬間に立ち会ったひとであり、その後も継続してこの問いにかかわり続けたひとであった。このような経緯から、ナオを調査協力者として選択し、調査フィールドをナオが在籍し、筆者が教師として担当していたZ高校内の取り出し支援クラスとした。

本研究の分析データは、参与観察の方法を用いて収集された。本研究で用いた分析データは、①授業報告書、②フィールドノート、③授業録音データ、④調査協力者の書いた成果物、⑤インタビュー・データ、⑥インタビュー・メモの6種類である。

「エピソード記述は体験の「意味」へと向かい、新たな問いを立ち上げ、他者と「意味」を共有することへと向かう」ものであり（鯨岡 2005：11）、「真のエピソード記述が目指すべきは、まず第一にその人の生き様の「あるがまま」であり、第二にそこから浮上してくる意味」（p.20）だという。やりとりを通じて生成される意味を掘り下げて考察することにより、やりとりをともに作り出す相手への理解を深め、さらに支援の場をよりよくすることを可能にすると考え、エピソード記述の方法を選択した。

具体的な調査の分析手順は、以下の通りである。

1. 鯨岡（2005：130）のエピソードの記述の提示の仕方を援用し、10のエピソードを（1）背景の提示、（2）エピソード本体の提示、（3）メタ観察の提示という順に記述した。
2. 各エピソードの内容をまとめる〈焦点的コード〉をつけ、さらに、〈焦点的コード〉同士のかかわりを考慮しながら、抽象度をあげた【カテゴリーコード】を導いた。
3. 【カテゴリーコード】同士のかかわりを考慮しながら、目的に照らして考察を行った。

## 第4章 分析と結果

第4章では、リサーチクエスチョンに対する分析と結果を記述した。以下に、(1) 背景、(2) エピソード本体、(3) メタ観察という順に記述した具体例を挙げる。

### 4.3. 〈他者とのやりとりを通じて生まれた日本語学習に対する課題意識〉

〔背景 3〕

<日本語で手紙を書く>活動と<わたしの家マップをかく>活動に引き続き、<わたしとことばマップをかく>活動を行った。ことばマップとは、「日頃、どんな言語を使って、誰と、いつ、どれくらい会話をしているか」を図式化したもので、「自分がことばを使ってどのような人とかかわっているか、その中で日本語はどのような位置づけにあるかを考え」てもらい、最終的に文章にまとめることができないかと考えていた。

11月に入ってから、ナオは、地域日本語教室 W に関する質問をしたり、週末に他校の学園祭に参加したりするなど、積極的に交流の幅を広げていることがうかがえた。<わたしとことばマップをかく>活動を通じて、日本語の使用環境に対して意識的になり、留学生活における活動内容をより豊かにしてもらいたいと考えた。

「毎日暇だ、時間がたくさんあるが、どのように時間を使うか分からない」というナオに、「それを考えたほうがいいのでは？」という、「うん、そうですね、考えた方がいい」と話していた。

(2010/11/8 授業報告書)

〔エピソード 3〕

〔状況〕10月29日から予告していた地域日本語教室 W に参加したナオ。授業開始前から、感想を話したくて仕方がない様子が見える。

「地域日本語教室 W はどうでしたか？」と聞くと、堰を切ったように話し始める。いつも増して元気のよさを感じられる。「今まで、学校、部活、家、学校、部活、家、こればかり」と話していたが、三地点を往復する毎日に変化が生まれ、かなり嬉しかったようだ。

—中略—

話を聞いていると、その場に参加している様な気持ちになった。ナオの記憶はそれほど鮮明なものだった。話の最後にナオは、①「他で勉強している留学生と話ができとても楽しかった。」といい、「日本語の知識は持っている、でも日本語を実際に使用する場所が少ないよ。地域日本語教室 W で使えそう。」とまとめた。このように、ナオが日本語を学習する上での課題について述べたのは初めてであった。

クラスの後半、「わたしとことばマップ」を完成させたナオは、マップをじっと見ていた。—中略—「どう？自分のことばマップを見てどうですか。」と聞くと、②「日本語を聞く機会はたくさんあるよ、ホストファミリー、学校。でも、まだまだ話す機会が足りない。」と、自分の考えを少しずつ語り始めた。

(2010/11/12 フィールドノート)

〔メタ観察 3〕

11月8日のクラスでは、日本での時間の使い方を具体的にどうするという語りはなかった。ナオは、始終「考えた方がいい」というのに留まっており、Tの問いかけや提案に自らの意見を述べることはなかった。また、マップについても、ナオ「書いたよ」、T「場所や頻度も書いてみたら？」というやりとりが続いたことから、自ら考えマップを仕上げていくというよりも、Tの指示する内容をかき、マップを完成させることが目標となっているような様子であった。

しかし、11月12日のクラスでは、「日本語を実際に使用する場所が少ないよ。」(下線①)「まだまだ話す機会が足りない。」(下線②)のように、これまでの生活の中で、少しずつ浮かび上がってきた課題を、自らのものとして意識し始めている様子が見える。自らの課題に向き合い、それをことばにしていくという、伝達される知識を蓄積する学習とは異なる学習が現われている。

## 第5章 考察

第5章では、第4章の分析と結果を踏まえ、各エピソードから浮かび上がってきた〈焦点的コード〉から、さらに抽象度をあげた【カテゴリーコード】を導き、研究目的である「日本語教育支援における「自己」をめぐるやりとりとは何か」に照らして、考察を行った。まず、以下に、第4章から明らかになったことをまとめる。

教師である筆者は、4.1. 〈学習者のコメントによって生まれた自らの支援のあり方に対する疑問〉から、ナオにとっての日本語学習とはどういうものなのかを再度考えることになった。そして、支援のあり方を模索する中で、4.2. 〈学習者の書いた文章を読んで生まれた新たな「学習者」との出会い〉があり、これまでとは異なる視点から学習者を認識するようになった。さらに、4.4. 〈問い直しから生まれた学習者の生活を通底する学習への認識〉により、教師が教育の場で、学習者に対してできることの限界を知り、学びの場を取り出し支援の場に限定しない学習のあり方を模索するようになる。

一方、学習者であるナオは、地域日本語教室 W への参加や、わたしとことばマップの作成過程で、4.3. 〈他者とのやりとりを通じて生まれた日本語学習に対する課題意識〉を体験した。また、取り出し支援の場以外でも、4.5. 〈日記を書くことによって生まれたわたしに関する課題意識〉を体験した。しかし、課題意識が生成され、自らの立ち位置を明確にしていくことで、却って4.6. 〈固定的な役割意識への埋没〉や4.7. 〈固定的な国籍観への埋没〉が顕著になってきた。その後、ナオは、筆者とも自分とも異なる第三の他者としてのテキストを介したやりとりを通じて、4.8. 〈テキストを読むことによって浮き上がる自己の変容〉を体験した。さらに、日本での半年間の留学生生活を振り返ったナオは、4.9. 〈他者とのやりとりを通じて生まれた新たな思いや視点〉もまた日本語の学習の一つだと認識し、4.10. 〈意識的に思考することにより浮き上がる自己の変容〉を体験した。

各エピソードの〈焦点的コード〉同士のかかわりを考慮しながら、抽象度を上げた【カテゴリーコード】を導いた。【カテゴリーコード】を、さらに、三つのグループに分類し、グループを通底する【カテゴリーコード】から、本研究の考察の観点である（一）媒介性をもつ「他者」、（二）認識のズレと「自己」の関係、（三）「観」の揺らぎが抽出された。

（一）においては、「自己」と「他者」は、自明の概念ではなく、互いの関係性の中で徐々に形成されていくという点を踏まえ、両者が生成されるためには、それらを認識する主体がそれらをどう捉えるかが影響するという理由から、主体の思考活動の重要性を指摘した。（二）においては、（一）において指摘された、「自己」と「他者」を認識する主体の思考活動と関連して、「自己」と「他者」という認識のズレは、今この時間に、この空間を占めているのは、このわたしひとりであるという「視覚の剰余」から生まれると述べた。「内言に満ちた人間」であるわれわれによって、生まれる「自己」と「他者」の生は、主体の思考行為によって、「自己」と「他者」が常に対峙する緊張関係に身を置き続けることで保障される。つまり、「人間の意識」が静止すること、つまり、思考活動が停止するということは、「自己」と「他者」の死を意味するということを述べた。（三）においては、思

考活動とことばの生成という、複雑に絡まりあったやりとりを通じて、精神内において、次々に「自己」や「他者」を生成し、両者が目まぐるしく更新されていくこの過程を生きることが、「観の揺らぎ」を引き起こすと述べた。また、「自己」や「他者」がやりとりを重ね、両者が共存する場合は、さまざまなことばを交わしながら、世界を創造していくことであることであると記述した。

## 第6章 結論

本研究では、「ことばの生成が意味するものとは何か」という問いを、日本語教育支援における学習者と教師の「自己」をめぐるやりとりから考察することで、以下の2点が明らかになった。

1. 「ことばの生成が意味するもの」とは、「新たなことば」を媒介に、自らを世界に開き、やりとりを通じて「新たな関係性」を構築していくことで、「新たな社会」を創造していくことである。
2. 「ことばの生成が意味するもの」とは、自らが生きる社会や環境の中で、「わたし」がどのように生きるかということを探求していくことであり、われわれの生そのものである。

以上を踏まえて、以下に本研究の日本語教育支援への提言を述べる。

### (一) 「虫の目」の時間的視点への注目

将来を見据えた時間的視点から、学習者の「このいま」を捉えるやりとりの過程を共有し、「このいま」をともに生きることで、可視化される事象を詳細に理解し、その背後にある学習者の精神内における動きに気づくことが可能になると考える。

### (二) 精神内でのやりとりへの注目

日本語教育支援においては、精神間における、教師と学習者という主体同士のやりとりだけではなく、両者の精神内におけるやりとりを含めた支援のあり方について考えなければならない。

### (三) 「ことばを教える」という行為の再考

ことばはやりとりの中から生まれるという場合の「やりとり」のまなざしが精神間のみに向けられている場合、われわれの焦点は、精神間における主体と主体の相互行為へと当てられるが、表面に現れる「ことば」の背後にある、精神内における「自己」をめぐるやりとりを含めた上で、ことばを教えるという行為を捉えていかなければならない。

## 参考文献

- ヴィゴツキー・レフ・セミョノヴィチ著，柴田義松訳（2001／原著 1934）『思考と言語：新訳版』新読書社
- 川上郁雄（2011）『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版社
- 鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版社
- 小林敏明（1994）「虚焦点としての他者—精神病理学と自他の問題—」『自己と他者—さまざまな自己との出会い—（叢書《エチカ》第3巻）』昭和堂 pp.176-197.
- 柴田義松（2006）『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社
- 難波博孝（2011）「言語の教育への絶望と希望」『早稲田日本語教育学』第9号，pp.79-84.
- バフチン・ミハイル著，新谷敬三郎、伊東一郎、佐々木寛訳（1988）『ことば対話テキスト ミハイル・バフチン著作集⑧』新時代社
- ，桑野隆訳（1989／原著 1929）『マルクス主義と言語哲学 改訳版』未来社
- ，望月哲男、鈴木淳一訳（1995／原著 1963）『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房
- ，伊東一郎訳（1996／原著 1975）『小説の言葉』平凡社
- 浜田寿美男（2006）「「将来」によって食いつぶされる「いま」—「発達」という視線」 荻谷剛彦編著『いまこの国で大人になるということ』紀伊国屋書店 pp.95-113.
- ワーチ・ジェームス・V 著，田島信元、佐藤公治、茂呂雄二、上村佳世子訳（2004／原著 1991）『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版
- ，佐藤公治、田島信元、黒須俊夫、石橋由美、上村佳世子訳（2002／原著 1998）『行為としての心』北大路書房